
Artículos de investigación

¿Qué pasa en una clase de filosofía? Una breve propuesta teórica
y un caso testigo: las clases de estética de Rodolfo Kusch

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

What happens in a philosophy class? A brief theoretical
proposal and a case study: Rodolfo Kusch's aesthetics classes

Emilio David Binaghi

Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional
de las Artes - Liceo Víctor Mercante (UNLP), Argentina
binaghiemilio@gmail.com

Contextos de Educación

núm. 38, 2025
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
ISSN-E: 2314-3932
Periodicidad: Semestral
contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 23 septiembre 2024

Aprobación: 20 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/mtdad979>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935248005/>

Resumen: En este trabajo exploró la diferencia entre lo que se presenta en los programas de estudio y lo que realmente ocurre en una clase de filosofía. Analizo cómo esta clase oculta puede escapar al registro formal, perdiendo detalles cruciales de la enseñanza efectiva. A partir de la propuesta de Waquet sobre la historia oral de la ciencia, propongo una metodología para reconstruir lo que sucede en el aula, utilizando diversas fuentes, como las notas del docente, las notas de los estudiantes, y entrevistas a estos últimos. Ejemplifico la investigación con el análisis de las clases de Estética de Rodolfo Kusch en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Sugiero que las entrevistas pueden capturar el impacto de las clases en los estudiantes, proporcionando una nueva forma de estudiar y comprender la enseñanza de la filosofía más allá de los registros formales.

Palabras clave: Filosofía/Estética, Curriculum oculto, Rodolfo Kusch, Clase oculta, Historia oral de la educación.



A modo de introducción

Se suele hablar de un curriculum oculto (Cabrera, 2002) en los programas y planes de estudios de las carreras. Una serie de contenidos, problemas y abordajes que se enseñan y se aprenden, pero no necesariamente quedan registrados en las presentaciones formales que acompañan la educación. Dar cuenta de este curriculum oculto ha sido una tarea (y obsesión) constante de las investigaciones en ciencias de la educación, en un esfuerzo sostenido por buscar transparentar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creo que es relevante también hacerse una pregunta en la misma sintonía, pero menos habitual. La pregunta de cómo recuperar lo que acontece en las clases de una materia. Se suele considerar el programa, esa colección de contenidos, objetivos y bibliografía que un docente pone a disposición de sus estudiantes y que la institución en la que trabaja le exige a preparar. Pero no necesariamente lo registrado en el programa de la materia es efectivamente lo que acontece en la clase. Hay una distancia entre lo propuesto en el programa y la clase efectiva, real, que ocurre en el aula.

En esta distancia entre el programa y lo que ocurre en la clase entran en juego varias cuestiones que deben ser pensadas. En primer lugar, muchas veces el docente no tiene la potestad, o el tiempo, de modificar o constituir el programa que desearía poder enseñar. Restricciones del tipo burocrático administrativo construyen las posibilidades del armado del programa deseado. Otra variable que entra en juego es el pluriempleo docente, que obliga al docente a adoptar el programa tradicional de la materia e ir construyendo, apremiado, una serie de clases que tienen una relación más bien tenue con lo que desean enseñar. Por último, los docentes tienden a armar el programa de la materia que pueda ser aprobado por la institución en la que trabaja y luego, en la práctica efectiva dentro del aula, preparan y dan las clases de acuerdo al programa que desean implementar, a ese programa deseado que siempre han querido dar.

¿Alguien se acuerda qué pasó en la clase de ayer?

Si lo afirmado más arriba es correcto, parece que recuperar lo que acontece en una clase efectiva, real, lo que se dice, se piensa y se hace en el aula, se vuelve una tarea imposible. El docente, constreñido por las diversas opciones ya mencionadas, da una clase, en donde presenta y discute temas y problemas con los estudiantes. Una clase que no necesariamente se encuentra registrada en el programa. O una clase que, al calor de la discusión de un tema particular, se escapa de lo planificado, de lo señalado en los registros burocráticos de la enseñanza universitaria. Esa clase, lo discutido, lo pensado en conjunto en el ámbito áulico se pierde. De esta manera, quizás el nudo central del proceso de enseñanza aprendizaje, lo más significativo y transformador de la clase se encuentra condenado a una condición de pasajero, de etéreo que nunca puede sacarse de encima.

La situación pintada tiene ribetes de dramática e irreparable. Por su propia condición material, lo dicho en una clase, no tiene destino de conservación. Y las diversas disciplinas de las ciencias de la educación carecen de herramientas teóricas y metodológicas para poder recuperar lo acontecido. Pero creo que es posible pensar una manera de resolver este laberinto, saliendo por donde se debe salir de los laberintos, por arriba. La historia oral de la ciencia, tal como propone Waquet que la pensemos, nos da algunos indicios para poder empezar a resolver este problema que hemos encontrado. Waquet (2021) realiza una interesante revisión de la dimensión oral de la producción y trasmisión del saber. Contra lo que el sentido común nos hace pensar, los científicos (y los profesores) pasan la mayor parte de su tiempo productivo hablando, no leyendo ni escribiendo. Así, para la historia de la ciencia (y de la educación) pareciera que no hay manera de recuperar lo dicho en estos momentos.



Waquet pone en juego una serie de recursos metodológicos que debemos tener en cuenta y utilizar para el objetivo que nos hemos propuesto. En la historia de la ciencia tenemos manera de recuperar esa parte oral de la producción del conocimiento y de la ciencia. En principio, una herramienta central, son las notas. Los registros escritos, en forma de borradores, que los propios científicos, y en nuestro caso, los docentes, dejan de sus clases. Estas notas, dispersas, fugaces y quizás inconclusas permiten reponer ciertos aspectos de lo que acontece en una conferencia o, en nuestro caso, una clase. En el campo de la historia de la filosofía, para poner algunos ejemplos, encontramos las notas de clases de Althusser, recuperadas y publicadas en Althusser (2007), las que sirven para ilustrar esta manera de recuperar lo acontecido en las clases. Este tipo de registros tiene, al menos, ventajas y desventajas. Como ventaja, reproduce, de manera más cercana y directa, lo que el docente proponía pensar y decir en una clase, incluso señalando el juego de citas y textos que pone disposición de sus estudiantes para la clase. Pero a la vez, en tanto que notas para una clase futura, tienen una debilidad intrínseca en su propia naturaleza. Al ser notas de una clase que aún no ha pasado, no registra los diálogos, las intervenciones de los estudiantes, las vacilaciones e incluso tampoco, las nuevas ideas y lecturas que pueden aparecer en el trabajo con el otro en una clase.

Un segundo tipo de registro que permite recuperar lo que pasa en una clase son las notas de los estudiantes. Quizás el más célebre de este tipo de registro sean *las Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*¹ de Hegel, que han tenido un impacto inusitado en la historia de la filosofía y, aún hoy, constituyen una parte importante de lo que realmente se lee de la obra hegeliana. Recordemos brevemente su génesis. Los editores de las *Lecciones* construyeron la misma mediante la combinación de las diversas notas de las clases dictadas por Hegel a partir de 1822 y luego con una frecuencia bianual. Pero no sólo las notas del propio Hegel, sino también el registro que sus estudiantes tomaron de dichas clases.

Como en el registro anterior, tenemos aquí ventajas y desventajas. Por un lado, al ser las notas de los estudiantes para los que originalmente se preparó la clase, podemos encontrar un registro de lo que el propio profesor, en este caso Hegel, dijo y pensó junto a sus estudiantes. Las notas recuperan los rasgos propios de la oralidad y de lo pensado en clase, la fluidez del intercambio y las particularidades propias de la manera del docente de dar clases. Asimismo, y siguiendo en el mismo sentido, lo que los estudiantes han elegido anotar (dado que no nos encontramos frente a un registro taquigráfico de las clases), nos permite recuperar lo que los propios estudiantes consideraban relevante de la clase a la que estaban asistiendo.

Por otro lado, también encontramos algunas desventajas en este tipo de registro. Al ser la combinación de una serie de notas de distintos autores, las *Lecciones* tal como han llegado hasta nosotros, no son registro del todo fidedigno del pensamiento áulico de Hegel. Lo que leemos cuando abrimos ese libro no es más que el resultado de una doble mediación, una doble recepción. Una primera mediación, de la cual no podemos escapar, que son las propias notas de los estudiantes, que eligen tomar de lo dicho por el profesor. Pero en ese mismo gesto electivo, omiten otras ideas, otros puntos de la clase cuando registran las que leemos. No es extraño pensar que lo que Hegel consideraba más importante de la clase que estaba dando no sea lo que finalmente sus estudiantes registran en las notas que conforman las *Lecciones*. La segunda mediación proviene de la tarea de edición que nos lleva al corpus que conocemos como las *Lecciones*. Éstas no son el resultado de las notas de un solo estudiante, sino la combinación de las notas de distintos estudiantes, convertidas en un solo texto por parte de la tarea de los editores de las *Lecciones*. Encontramos una segunda mediación, en la que quienes realizan la edición de las notas de los estudiantes, combinan, omiten, complementan los diversos manuscritos hasta llegar a la versión que efectivamente leemos². Ya no entra en juego el criterio particular de los estudiantes al tomar las notas sino también los diversos criterios editoriales tomados por quienes finalmente realizaron la tarea de edición de la obra en cuestión.



La aparición de recursos tecnológicos tales como la grabadora o la videograbadora, en años más recientes, pareciera ser la solución a todas las dificultades que hemos estado señalando. Con una simple máquina, podemos tener un registro con audio (y también video) de lo que acontece en una clase, que se vuelve fácil de reproducir a través de internet o, en casos donde haya un interés editorial, una edición cuidada y que transcriba lo más fielmente posible, la palabra del docente en una clase. El caso más paradigmático de este tipo es la edición de los diferentes cursos dictados por Michel Foucault en el *College de France*³. Este tipo de registro tiene sus particularidades. El ser un registro de que combina las notas del propio Foucault con las grabaciones de sus clases parece recomponer con exactitud la palabra áulica del filósofo francés. Pero resulta ser un registro anómalo en el tipo de registro que analizo. La lógica misma del trabajo en el *College*, el dictado de un seminario trimestral, en donde el catedrático exponía el resultado preliminar de un trabajo de investigación, en el contexto de un seminario que no tiene estudiantes, sino asistentes, lo coloca en una situación distinta en relación a los ejemplos arriba señalados. Es la clase del *College*, el seminario, un tipo de clase en donde no se toma asistencia, donde no hay una situación de examen y, en última instancia, el docente tiene un tipo de libertad para abordar los temas que es casi imposible encontrar en una situación áulica tradicional. Asimismo, el carácter de notoriedad y centralidad que debe alcanzar un docente para poder aspirar a conseguir una silla dentro del *College*, lo separa de la realidad efectiva que atraviesan la mayoría de los docentes. En este sentido, por la propia notoriedad del filósofo, en este caso Foucault, pero también la propia institución en donde desarrolla su trabajo, vuelve habitual que se registre y edite para su conservación lo que pasa en el aula⁴.

Estos ejemplos, en línea con los planteados por Waquet, permiten recuperar, hasta cierto punto, lo que pasa realmente en una clase de filosofía, cómo es que se articula la tarea del docente con un programa y lo que queda finalmente dicho en la clase. Entonces, si bien este enfoque es interesante y productivo, creo que podemos dar un paso más y profundizar el abordaje waquetiano, mediante una combinación de estrategias. En primer lugar, todos los registros que señalamos antes, como materia para tratar de recuperar una clase, van a ser utilizados. Es decir, quiero que pensemos la estrategia de la recuperación de la clase como una estrategia multimodal, en donde vamos a revisar el programa del docente, las notas del docente sobre la clase que se propone dar, las notas que los propios estudiantes toman en clase. En segundo lugar, y aquí me desvío de lo sostenido por Waquet, las entrevistas a los estudiantes, se vuelven muy relevantes para recuperar la clase y lo específico de lo que ha acontecido en la misma. Este es un punto central y, en algún punto, novedoso. Mediante la herramienta de la entrevista, abierta, en donde los estudiantes reponen lo que pasó en la clase, y combinado con las herramientas antes señaladas, se tiene la posibilidad de la reconstrucción de la clase. Creo que el punto es importante. Todos los registros señalados, atravesados por su carácter escrito, necesariamente implicaban una mediación en su paso del plano oral al escrito. Esa mediación, sea del propio docente, de los estudiantes o de los editores de las clases que leemos, suman una distancia, una pérdida de lo discutido en el aula.

La entrevista, amplia, con temario abierto, sin cuestionario fijo, permite recuperar la frescura y la inmediatez de la clase⁵. Pero como herramienta, no sólo nos permite recuperar, hasta cierto punto, lo que pasó en el aula, sino que también permite reponer, y contrastar, una segunda dimensión de la que el enfoque waquetiano no siempre puede dar cuenta. Pienso que la entrevista también puede reponer el *efecto* de una clase, el impacto en los estudiantes que participaron de ella. No sólo estamos hablando de lo que queda de una clase como lo enseñado o aprendido, sino también de cómo impacta en las subjetividades presentes en esa aula, en cómo los estudiantes fueron transformados por el momento áulico. La entrevista a los estudiantes que participan en la clase se vuelve una herramienta que aporta una nueva manera de trabajar, de pensar y recuperar lo ocurrido en el aula.



¿Alguien tiene los apuntes de la clase de Kusch?

Este modelo metodológico que esbozamos en las páginas precedentes puede resultar un tanto abstracto. Pero en la reciente publicación de Soneira (2023) *Rodolfo Kusch. Clases de Estética* encuentro varios de los elementos arriba mencionados⁶. Soneira (2023) repone los programas formales de las materias Estética e Historia de la Cultura, materias que estuvieron a cargo de Kusch en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón⁷; programas que el filósofo presentaba en las instancias administrativas burocráticas de la institución. Junto con los programas, se encuentran las notas preparatorias realizadas por el propio Kusch, junto con las clases mecanografiadas, pasadas en limpio por el propio filósofo⁸ y, en un encomiable trabajo de archivo, las clases desgrabadas por los propios estudiantes. Por último, Soneira (2023) agrega una serie de entrevistas a ex estudiantes de Kusch en esas materias, que la cursaron en distintos años.

Estos textos, que tienen un origen en el trabajo docente de Kusch, podemos aplicar el modelo que esbocé más arriba. Leyendo los programas de las materias a cargo de Kusch, que presentaba en los espacios correspondientes de la institución, podemos observar la construcción de un programa que, si bien es novedoso en los contenidos, pensados como una totalidad, no resulta una ruptura radical con la enseñanza tradicional de la Estética como disciplina. De los cuatro programas de Estética que Soneira reproduce en su libro se observa una organización tradicional de la materia, con unidades dedicadas a pensar la relación clásica entre arte y filosofía en donde se detiene por las estaciones más transitadas de la Estética como disciplina filosófica. Así, Platón, Kant, Heidegger, se vuelven referencias ineludibles en la conformación de un canon filosófico estético y columna vertebral del programa de la materia presentado. Las únicas dos novedades que propone Kusch, en las últimas dos versiones del programa que presenta año a año, pasan por la incorporación en las dos unidades finales. Aquí Kusch discute la posibilidad de una filosofía del arte americano y el cruce entre la noción de comunidad con el arte, alrededor del estatus estético del arte popular, en donde adquieren mucha centralidad la obra del propio filósofo y de Guerrero.

Podemos especular, y las diversas opiniones brindadas por sus estudiantes nos dan indicios en esa dirección, que Kusch presentaba un programa atractivo pero no rupturista, a fin de que el mismo sea aprobado por la institución⁹. Un programa que era modificado de manera significativa en su dictado efectivo, en cómo aparecía en la clase. Solamente por la lectura de las desgrabaciones, de las notas de clase, podemos encontrar que, efectivamente, había dos programas de la materia, uno presentado y otro dictado. En este sentido es que Julio Flores, uno de los estudiantes de Kusch en Estética e Historia de la Cultura en los años 1968 y 1969, manifiesta lo siguiente: “de estos profesores hay dos currículums, hay dos programas. Un programa visible, para ser presentado y un programa oculto” (Soneira, 2023, p. 256).

A través de la lectura, siempre en paralelo y tomando las clases desgrabadas como el registro más *auténtico*, se reconstruye lo qué pasó en las clases kuscheanas en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. La novedad teórica que propuse, de la que el trabajo citado es un ejemplo perfecto, la encuentro en las entrevistas a los ex estudiantes de Kusch, realizadas por Soneira y editadas en el final del libro. No voy a detenerme demasiado, pero no quiero dejar de señalar un punto en común que se encuentra en cada una de ellas. En cada una de las entrevistas, siempre se encuentra alguna referencia a la novedad que representaba para los estudiantes de Kusch la práctica docente del filósofo. A todos les resulta significativo el abordaje que proponía, pero también el modo en que dichas clases acontecían, la manera en la que Kusch abordaba los temas y problemas de cada clase¹⁰. Las clases de Kusch no se limitan al programa, a los textos, sino que se construían a partir de los intereses de los estudiantes, de lo que estos leían, pensaban acerca de los temas. Con



el avance de cada cursada, todos los estudiantes señalan que Kusch cambiaba ligeramente su eje, para ponerlo más sobre los propios intereses de los estudiantes, para que reflexionaran y la pensaran en función de una autenticidad con el lugar que habitaban, con el mundo en el que vivían¹¹. Resulta particularmente significativo que, luego de más de cinco décadas, los estudiantes recuerden con bastante detalle lo acontecido en dichas clases, en un claro testimonio de la importancia del *efecto* en la clase. Efecto del que no podríamos dar cuenta si no fuera por la herramienta entrevista.

A modo de cierre

En este breve trabajo se intentó señalar lo problemático de la distancia real que se encuentra entre los registros formales de un programa o una clase de filosofía (Programa, notas del docente, bolillas de examen, libro de temas, etc.) y las clases efectivas. Munidos con la propuesta de Waquet para pensar la historia oral de la ciencia se buscó dar con algunas herramientas metodológicas que sirvan para pensar en un nuevo tipo de abordaje para el estudio de las clases, sirviéndonos de los registros más cercanos de la oralidad, que pueden dar cuenta de lo acontecido en una clase.

Si bien esta perspectiva resulta novedosa y útil, parece insuficiente. La dimensión del *efecto* de la clase en los estudiantes, punto que es central, se pierde en este enfoque. Así, y sirviéndome del ejemplo del trabajo de Soneira con las clases de Kusch y las entrevistas a sus ex alumnos, creo que podemos proponer una nueva manera de trabajar y estudiar ya no el currículum oculto, sino también la clase oculta, para finalmente responder la pregunta que abre estas páginas.



Referencias

- Althusser, L. (2007). *Política e historia: De Maquiavelo a Marx. Cursos en la Escuela Normal Superior, 1955-1972* (Vol. 3029). Katz Editores.
- Cabrera, F. C. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*, trad. H. Pons. Ed. FCE.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Colección de estudios latinoamericanos. Fernando García Cambeiro.
- Lucas, H. C. (1982). Edición filosófica entre la arqueología y la reconstrucción: el Archivo Hegel y la edición crítica de sus obras. *Stromata*, 38(3/4), 401-418.
- Osorio, C. R. (2016). La edición de los cursos de Foucault en el Colegio de Francia (nota bibliográfica). *Diálogos*, (99), 179-185.
- Soneira (2023). *Rodolfo Kusch. Clases de Estética*. Editorial Las cuarenta.
- Terán, O. (2019). *Nuestros años sesentas: La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Siglo XXI editores.
- Waquet, F. (2021). *Hablar como un libro: La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX* (Vol. 21). Ampersand.

NOTAS

1. Para una visión más detallada de la historia de la edición de las *Lecciones*, recomendamos revisar Lucas, H. C. (1982). Edición filosófica entre la arqueología y la reconstrucción: el Archivo Hegel y la edición crítica de sus obras. *Stromata*, 38(3/4), 401-418.
2. Lo que nos puede llevar a realizar una insidiosa pregunta: ¿Quién es el autor verdadero de las *Lecciones*? ¿Hegel, los estudiantes o los editores?
3. Un trabajo general, que repone una breve reseña de la totalidad de los cursos dictados por Foucault en sus catorce años como titular de la cátedra “Historia de los sistemas de pensamiento” podemos encontrarla en Osorio, C. R. (2016). La edición de los cursos de Foucault en el Colegio de Francia (nota bibliográfica). *Diálogos*, (99), 179-185. Entre ellos podemos citar Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*, trad. H. Pons, Ed. FCE.
4. Esta situación no suele acontecerle a los docentes de la mayoría del sistema universitario, y menos aún, para los docentes del sistema medio.
5. No ignoro que toda entrevista, y las respuestas, son ya una mediación y una reconstrucción *a posteriori* de lo que ocurre en la clase. Desde ya, una cierta instancia de mediación y recepción es imposible de evitar, pero aun así, sostengo que en la multiplicidad de entrevistas podemos llegar a recuperar la mayor cantidad y densidad de sentidos desplegado en una clase.
6. Soneira (Soneira, 2023) no se preocupa tanto en recuperar, en la perspectiva waquetiana que propongo, el Kusch docente, sino más bien reponer la relación entre la enseñanza de Kusch en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón con el grueso de la obra filosófica kuscheana. En este sentido, es recomendable el estudio introductorio que realiza Soneira.
7. Rodolfo Kusch fue profesor en la institución entre 1963 y 1973. Esto pone su tarea docente en la larga década sesenta, época de profundo impacto en la cultura y política argentina (cf. Terán 2019). Cabe



destacar también que, a partir de 1966, Argentina se encontraba gobernada por la autodenominada Revolución Argentina, una dictadura militar, de fuerte vocación integrista, que tuvo una relación particularmente conflictiva y represiva con los intelectuales, la cultura y la universidad, que llegó a un clímax represivo en 1966 con la infame “Noche de los Bastones Largos”. En el caso particular de la Escuela de Bellas Artes, la institución fue intervenida por la dictadura en 1970 y atravesó un momento de tensión política, con tomas estudiantiles y violentas represiones policiales a mediados del año 1971.

8. En este punto, nos encontramos con el mismo tipo de registro que analizamos en el caso de Althusser.
9. Soneira sostiene esta idea al decir: “Kusch efectivamente no enseñaba lo mismo que esbozaba analíticamente en las propuestas anuales que entregaba a las autoridades, porque dejaba un margen significativo a la improvisación y a la puesta en juego de los intereses de sus estudiantes y los propios, pero posiblemente porque tampoco podía hacer explícito enteramente lo que iba a dar, a raíz de las condiciones institucionales que ofrecía la intervención” (Soneira 2023, p. 26)
10. En este sentido, encontramos varias afirmaciones en las entrevistas. Avelino Álvarez señala: “Él preguntaba siempre. Planteaba un tema y lo hacía participativo al comentario de los alumnos. Era un maestro. Era el verdadero maestro. Él te hacía pensar. (Soneira 2023, p. 268). Una idea similar la encontramos en la entrevista a Enrique Savio: “Kusch daba una clase muy particular porque no agarraba mucho los textos. Él hablaba, contaba sus experiencias, después daba unos apuntes y decía “tomen estos apuntes para dar el examen y chau”. Pero lo interesante era lo que se daba en la charla”. (Soneira, 2023, p. 261)
11. En consonancia con las ideas sobre el arte y la filosofía expresadas en varias de sus obras, principalmente en Kusch, R. (1976). Geocultura del hombre americano. Colección de estudios latinoamericanos. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.



AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/693/6935248005/6935248005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Emilio David Binaghi

¿Qué pasa en una clase de filosofía? Una breve propuesta teórica y un caso testigo: las clases de estética de Rodolfo Kusch

What happens in a philosophy class? A brief theoretical proposal and a case study: Rodolfo Kusch's aesthetics classes

Contextos de Educación

núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/mtdad979>